

Leer *El maestro ignorante* (guión para el seminario).

Jorge Larrosa Bondia.

Hay libros que incluyen su propia forma de lectura (una forma de lectura que no existe antes que ellos) y hay libros que construyen sus propios lectores (unos lectores que no existen antes que ellos). Y eso es lo que Romina está tratando de hacer aquí. Experimentar un tipo de lector y una forma de lectura que se corresponda con ese tipo particular de libro que es *El maestro ignorante*. Lo que ustedes están haciendo no es sólo leer un libro sino experimentar una nueva forma de leer. Una de las posibles formas de leer que ese libro pide, o reclama, o busca. Una forma de leer que no pasa por la comprensión, o que no pasa sólo por la comprensión, sino por otra cosa.

De lo que se trata no es de comprender lo que el texto dice sino de encarnar lo que el texto puede, *“de reencontrar más allá de las palabras y de las representaciones la potencia por la cual las palabras se ponen en marcha y devienen actos”*. Actos, es decir, formas de ver, formas de pensar, formas de hacer, formas de habitar ese espacio extraño y contradictorio que llamamos “educación”.

Y a mí me parece que esto es lo que hace tan interesante (y tan raro) el ejercicio que Romina os ha propuesto y que vosotros habéis aceptado.

Algunas pistas para enmarcar esa forma de leer.

1.- Es una voz que viene de la revolución y que va hacia la revolución. Lo que esa voz dice, o trae, es un gesto revolucionario. Tanto en la política como en la educación.

Se conocen las tres palabras de la proclamación revolucionaria: libertad, igualdad, fraternidad. La revolución declara: todos los seres humanos *son* libres, *son* iguales, *son* hermanos. Y declarando, la revolución *produce* aquello que declara. Por eso, la revolución no es otra cosa que el *acontecimiento* de la libertad, de la igualdad, de la fraternidad, y lo que los seres humanos hacen *asumiendo* esa igualdad, esa libertad y esa fraternidad que los *constituye* como tales.

La sumisión es un hecho y se explica (el mundo está lleno de explicadores de la sumisión), pero la libertad es un acontecimiento y se proclama, se experimenta, se verifica. La desigualdad es un hecho y se explica (el mundo está lleno de explicadores de la desigualdad), pero la igualdad es un acontecimiento y se proclama, se experimenta, se verifica. La división entre los seres humanos es un hecho y se explica, pero la fraternidad, o la comunidad, son acontecimientos y se proclaman, se experimentan, se verifican.

Somos libres, somos iguales, y tenemos algo en común. ¿Qué podemos hacer ahora?

El maestro ignorante formula pedagógicamente esas condiciones revolucionarias y extrae todas las consecuencias que se derivan.

Y eso declarando que la educación tiene que ver con la igualdad (todas las inteligencias son iguales, es decir, la educación es lo que acontece cuando lo que se presupone, lo que se da, lo que se verifica, lo que se pone en juego, lo que se prueba, es la igualdad de las inteligencias), con la libertad (se puede enseñar lo que no se sabe, es decir, la educación no es una tarea de hombres sabios sino de hombres emancipados, no consiste en la transmisión de un saber desigualmente repartido sino en la producción y en la verificación de una potencia igualmente compartida) y con la fraternidad (la educación consiste en la puesta en acto de un determinado tipo de comunidad, de un determinado tipo de relación, de una determinada manera de estar juntos, que no se funda en otra cosa que en el mundo, en la inteligencia y en el lenguaje. Lo que los seres humanos tienen en común es el mundo, en este caso el texto y la escuela, la

inteligencia, la capacidad de ver por sí mismos, de pensar por sí mismos, y el lenguaje, la capacidad de traducir en palabras lo que se ve, lo que se lee, lo que se piensa.

Así, tanto la hipótesis de la igualdad como la de la libertad se sostienen (se actualizan y se verifican) en una determinada manera de entender la comunidad, la relación, el estar juntos y el hacer cosas juntos, el comunicar y el poner en común la condición compartida de seres libres e iguales.

2. Al leer, lo importante no es lo que el texto dice, aquello a lo que el texto se refiere, sino lo que el texto nos dice, aquello hacia donde el texto se dirige. No se trata de desplegar un saber sobre el texto, sino de hacer la experiencia del texto. Lo importante no es de qué habla el texto, sino hacia qué habla, hacia dónde habla, hacia quién o quienes habla. En la lectura, el texto habla hacia nosotros, nos habla: habla hacia nuestra escritura, hacia nuestra conversación, hacia nuestro pensamiento, hacia nuestra manera de vivir y de actuar. De lo que se trata, en palabras de Rancière, es *“de proyectar el libro hacia un real que no es ese que el libro cuenta, sino ese en el que debe convertirse en un acto, en una potencia de vida”*, y un poco más adelante, *“de la manera como un texto se da el cuerpo de su encarnación para escapar al destino de letra abandonada en el mundo, para mimar su movimiento propio entre el lugar de pensamiento, de espíritu, de vida de donde viene y aquél hacia el cual se dirige; ese teatro humano en el que la palabra hace acto, se adueña de las almas, arrastra los cuerpos y ritma su marcha”*.

Por eso no se trata de comprender, de decir la verdad del texto, sino de experimentar la potencia de su lenguaje y lo que ese lenguaje nos da a ver, a sentir, a pensar, a escribir, a conversar. El maestro ignorante insiste en que *“no hay nada oculto, no hay palabras bajo las palabras, no hay lenguaje que diga la verdad del lenguaje”* (Rancière, 2003b, p. 37). Podríamos decir que lo que hay que poner a trabajar no es otra cosa que *“una situación de comunicación entre seres de palabra. La relación de varias personas con un libro que no saben leer es la que radicaliza el esfuerzo contante por traducir y contratraducir los pensamientos en palabras y las palabras en pensamientos. El deseo de comprender y de hacerse comprender. Pero comprender no significa aquí el ridículo poder de desvelar las cosas, sino la potencia de la traducción que enfrenta a un hablante con otro hablante”* (p. 86). Por eso leer es escribir, conversar, pero no sobre el texto sino sobre el mundo, sobre la vida, sobre lo que somos y los que nos pasa. El texto centra un pasaje que no para: del texto a la vida y de la vida al texto, de las palabras del texto a las palabras del lector (a lo que ve, a lo que siente, a lo que piensa) y de éstas otra vez al texto, del texto al discurso que genera, y de éste otra vez al texto.

3.- Estamos en la universidad, en una Facultad de Educación, en un lugar sometido a las lógicas de la universidad que viene. Por eso ese espacio heterológico sólo puede abrirse mediante una cierta violencia. La violencia de la decisión, de la invención, de la voluntad, de la iniciativa de abrir y de sostener el juego. El maestro ignorante insiste en que sólo hay que comenzar. Hay que abrir ese espacio, convocar a las personas que lo quieran habitar, seleccionar un texto, poner en marcha la lectura, la escritura, la conversación. Y una vez que el juego haya comenzado, nada más que los dos actos fundamentales del maestro ignorante: *“interroga, pide una palabra, es decir, la manifestación de una inteligencia (...), y comprueba que el trabajo de esa inteligencia se realiza con atención, que esa palabra no dice cualquier cosa para escapar a la coerción”* (p. 43). Repetir una y otra vez: y tú, ¿qué ves? ¿qué lees? ¿qué escribes? ¿qué quieres decirnos?... y tú ¿qué piensas? Verificar la atención: no comprobar el progreso del saber sino juzgar el acontecimiento de la veracidad. Sostener la voluntad combatiendo la pereza y la cobardía. Sabiendo, eso sí, que *“quien emancipa no ha*

de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada. Pero sabrá que puede aprender” (p. 28).

4.- Es claro que las gramáticas interrogativas atraviesan las prácticas educativas. La educación es, entre otras cosas, un determinado arte de hacer preguntas. Un dispositivo clásicamente escolar es el de un texto seguido de unas preguntas (que establecen cómo se debe leer, es decir, qué hay que hacer con el texto), y un diálogo típicamente escolar es un debate en torno a alguna pregunta colocada por el profesor. La cuestión es cómo se hacen esas preguntas, si se hacen desde la desigualdad del saber o desde la igualdad de la inteligencia, es decir, desde la potencia común de ver, de sentir, de hablar y de pensar. Se conoce la repuesta del maestro ignorante a un cierto socratismo escolarizado: *“Sócrates pregunta para instruir. Ahora bien, quien quiere emancipar a un hombre debe preguntarle a la manera de los hombres y no a la de los sabios, para ser instruido y no para instruir”* (p. 44). El día en que escribo esto, 8 de diciembre, he almorzado en el restaurante de la Facultad con algunos colegas honestamente comprometidos con un trabajo dialogado con sus alumnos. Al final de la comida, hago la pregunta: *“cuándo utilizáis el diálogo en vuestras clases, ¿lo hacéis para enseñar o para aprender?”* No llegamos a ninguna conclusión pero la conversación es interesante. Los estudiantes nos han pedido que les digamos algo, a la manera de los hombres y no a la de los sabios. Pero no estoy seguro de que nosotros, cuando les preguntamos, lo hagamos para aprender, es decir, como iguales, para que nos digan algo. Aunque a veces pasa.

5.- Para concluir. No qué bonito, o qué interesante, o qué difícil... no me ha gustado (o no me ha gustado), no me ha interesado (o no me ha interesado), no lo he comprendido (o me ha costado comprenderlo)... no lo que cada uno pueda hacer con el libro, sino lo que el libro puede hacer con nosotros. Por eso el gesto es “qué extraño”. El libro (y su manera de leerlo) debe provocar una extrañeza. Y lo que hay que hacer es poner a trabajar esa extrañeza. Y ver qué podemos aprender de ella. Sobre el libro, desde luego, pero también, y sobre todo, sobre nosotros mismos. Sobre nuestras maneras de ver, de pensar y de habitar en lo que hacemos.